

Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών

7

Χρίστος Δούκας, *Φυσικός, Σύμβουλος του Π.Ι. (Συντονιστής)*
Αγάπη Βαβουράκη, *Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας, τ. Πάρεδρος ε. θ. του Π.Ι.*
Μάρθα Θωμοπούλου, *Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας, Αποσπασμένη στο Π.Ι.*
Mary Kalantzis, *Dean of Illinois University*
Χρυσούλα Κούτρα, *Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, Αποσπασμένη στο Π.Ι.*
Άννα Σμυρνωτοπούλου, *Καθηγήτρια Χημικός, Αποσπασμένη στο Π.Ι.*

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το θεωρητικό μέρος της συγκεκριμένης μελέτης περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική ανάλυση σχετικά με την αποτίμηση και τις μελλοντικές τάσεις της επιμόρφωσης στον ελληνικό και στον ευρωπαϊκό χώρο.

1. Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου

1.1. Εισαγωγή

Η βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Η διαπίστωση αυτή επανέρχεται συνεχώς σε μελέτες, έρευνες, σχέδια και πρακτικές βελτίωσης της σχολικής μάθησης. Στην παρούσα μελέτη θα επιδιωχθεί μια πρώτη προσέγγιση του θέματος της ποιότητας της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση του θέματος βασίζεται στην αρχή ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως καθοριστικός παράγοντας ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν συνεχώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία και τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποβλέπει στην ενίσχυση της σχέ-

σης των εκπαιδευτικών με τις γνώσεις, τις ανθρώπινες/ παιδαγωγικές διαστάσεις και τη σύνδεσή τους με τα κοινωνικά περιβάλλοντα. Στην κατεύθυνση αυτή ο ρόλος της Πολιτείας είναι καθοριστικός.

Οι διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέονται με μια διαβίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αναγκαιότητα της οποίας ενισχύεται λόγω των συνεχών μεταβολών στα περιβάλλοντα των κοινωνιών της μάθησης. Οι αλλαγές αυτές δημιουργούν νέες ανάγκες σε σχέση με τα προσόντα και γενικότερα τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Η πραγμάτευση των θεμάτων αυτών στηρίζεται στις εμπειρίες εφαρμογής της επιμόρφωσης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη καθώς και σε μια πλούσια ερευνητική βιβλιογραφία. Άξονες διερεύνησης της ποιότητας αποτελούν ο προσανατολισμός στις μελλοντικές ανάγκες, η ανάλυση των στόχων-αποτελεσμάτων των θεσμοθετημένων πλαισίων επιμόρφωσης και οι σχετικές απόψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτές. Με βάση αυτά η μελέτη πραγματεύεται τα παρακάτω θέματα:

- Διεθνείς τάσεις σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα περιβάλλοντα των κοινωνιών της μάθησης.

- Ευρωπαϊκό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

- Συνοπτική παρουσίαση της εξέλιξης του θεσμού της επιμόρφωσης στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες, το σημερινό θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας, την εφαρμογή του στην πράξη και τα αποτελέσματά της.

1.2. Διεθνείς τάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: από την επιμόρφωση στην επαγγελματική ανέλιξη

Η μελέτη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γίνεται από την οπτική της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις σχετικές αναλύσεις, η ποιότητα είναι μια πολυδιάστατη έννοια, ο προσδιορισμός της οποίας περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως η ανταπόκριση σε καθορισμένους στόχους, οι εισροές-εκροές, οι διαδικασίες, η συνεχής βελτίωση και ενδυνάμωση των συμμετεχόντων και η ανταπόκριση στις μελλοντικές ανάγκες (Cheng-Tam, 1997). Καθένα από τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζει την ποιότητα και για τον λόγο αυτό χρειάζεται να λαμβάνονται συνολικά υπόψη κατά την αποτίμησή της. Ωστόσο πολλοί μελετητές συγκλίνουν στην άποψη ότι αντί της μελέτης καθενός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά ανεξάρτητα μεταξύ τους, σημασία έχει η διερεύνηση της μεταξύ τους αλληλεξάρτησης. Συγκεκριμένα, έμφαση δίνεται σε χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν τη δυναμική της βελτίωσης, όπως οι διαδικασίες/μεθοδολογίες της ποιότητας, η συμμετοχή και η ανάπτυξη των ικανοτήτων των συμμετεχόντων, η ικανοποίηση των αναγκών του

αναπτυξιακού σχεδιασμού σε σχέση με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες (Hargreaves & Hopkins, 1991). Οι παράγοντες αυτοί κάνουν πιο εμφανή την επίδραση παραγόντων όπως οι κεντρικοί στόχοι και οι διατιθέμενοι πόροι. Η εφαρμογή των παραπάνω χαρακτηριστικών στην ποιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θέτει στο κέντρο της ανάλυσης τον ρόλο των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη σχέση τους με τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας (Hargreaves, 1994, Fullan & Hargreaves, 1992).

Η ανταπόκριση στις κοινωνίες της γνώσης και της μάθησης σε όλη τη διάρκεια (lifelong) και σε κάθε χώρο της ζωής (lifewide) διαμορφώνει έναν νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού είναι η επιδίωξη της ενεργού συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και η καλλιέργεια μεθοδολογικών δεξιοτήτων για την αυτόνομη/ αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στα περιβάλλοντα των συνεχών αλλαγών και της πολυμορφίας. Ο νέος αυτός ρόλος θέτει ως βασική προτεραιότητα τη βελτίωση της κατάρτισης του εκπαιδευτικού, ο οποίος αντιμετωπίζεται πλέον ως δια βίου εκπαιδευόμενος και στοχαζόμενος επαγγελματίας (reflective practitioner) (Schon, 1983), ο οποίος εισέρχεται στο επάγγελμα με συγκεκριμένη βασική γνώση και στη συνέχεια αποκτά νέα γνώση και εμπειρία βασισμένη στην προϋπάρχουσα (Cochran Smyth & Lytle, 2001, Lieberman, 1994).

Στο πλαίσιο αυτό το σχήμα «αρχική εκπαίδευση, ένταξη στο επάγγελμα και επιμόρφωση» δεν θεωρείται πλέον αποτελεσματικό και γι' αυτό η αντίληψη της «επαγγελματικής ανάπτυξης» (professional development) κυριαρχεί στις προσεγγίσεις της «επιμόρφωσης». Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» του εκπαιδευτικού αφορά στην ανάπτυξη που επιτυγχάνει ένας εκπαιδευτικός, ως αποτέλεσμα αυξανόμενης εμπειρίας και συνεχούς και συστηματικής εξέτασης της διδασκαλίας του (Glatthorn, 1995).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τυπικές διαδικασίες (συμμετοχή σε οργανωμένα σεμινάρια, εργαστήρια κ.λπ.), αλλά και άτυπες (ανάγνωση επαγγελματικών άρθρων σε περιοδικά ή βιβλία, συμμετοχή σε επαγγελματικά δίκτυα συνεργασιών κ.ά.). Η επαγγελματική μάθηση θεωρείται πιο αποτελεσματική, όταν στηρίζεται σε μια σειρά σχετικών δραστηριοτήτων (παρά αποσπασματικών παρουσιάσεων) οι οποίες συνδέουν την προηγούμενη γνώση με νέες εμπειρίες (Lieberman, 1994, Ganser, 2000), ενώ η υποστήριξη των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντικός παράγοντας αλλαγής της καθημερινής πρακτικής.

Η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρεί τον εκπαιδευτικό ως ενεργό συμμετέχοντα στη μάθηση, ο οποίος εμπλέκεται σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες και ενέργειες παρατήρησής τους και κριτικής ανασκόπησης. Κατά συνέπεια, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαδικασία που είναι πιο αποτελεσματική όταν βασίζεται στο σχολείο και συνδέεται με συγκεκριμένες καθημερινές δραστηριότητες εκπαιδευτικών και μαθητών (Dudzinski κ.ά., 2000, Ganser, 2000, Lieberman, 1994). Θεωρείται συνεργατική διαδικασία, διότι ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών δεν γίνεται μόνο μεμονωμένα, αλλά κυρίως, και πιο αποτελεσματικά, σε αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευτικούς, με Στελέχη της Εκπαίδευσης, με γονείς και, γενικότερα, σε αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτική κοινότητα (Darling Hammond & McLaughlin, 1995, Clement & Vanderberghe, 2000, Grace, 1999).

Η ανάγκη μεταβίβασης αυξημένων αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και, γενικότερα, η διεύρυνση του ρόλου τους τονίζεται από πολλούς ερευνητές (Sachs, 2000, D. Hammond, 1988). Ωστόσο, όλοι σχεδόν οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η υλοποίηση του οράματος του «επαγγελματία εκπαιδευτικού» στην πράξη προϋποθέτει νέες δομές και θεσμικές ρυθμίσεις (Παπαναούμ, 2003, Darling Hammond, 1996, Little, 1993 κ.ά.).

1.3. Τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση: ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού και η επαγγελματική του ανάπτυξη

Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε θέματα επιμόρφωσης εστιάζει στην ανάγκη της αλλαγής του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής των πολιτών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται:

- Να συμβάλλουν στην προώθηση νέων μορφών και «προϊόντων» μάθησης.
- Να επανασχεδιάσουν/ αναμορφώσουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στην τάξη.
- Να εργάζονται «πέρα από την τάξη»: στο σχολείο ή στο επιμορφωτικό κέντρο και με άλλους κοινωνικούς εταίρους.
- Να ενσωματώσουν τις Νέες Τεχνολογίες στις τυπικές μαθησιακές καταστάσεις και σε όλη την επαγγελματική τους πρακτική.
- Να λειτουργούν ως επιστήμονες επαγγελματίες.

Τα παραπάνω εντάσσονται σε μια προοπτική του εκπαιδευτικού επαγγέλματος οι βασικές αρχές του οποίου προσδιορίζονται αναλυτικότερα ως ακολούθως (Ε.Ε., 2007):

Αρχές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος

- Επάγγελμα με υψηλά προσόντα
- Επάγγελμα διά βίου μάθησης
- Επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα
- Επάγγελμα που βασίζεται στη σύμπραξη.

Χαρακτηριστικά του έργου των εκπαιδευτικών

- Εργασία διαπροσωπικών σχέσεων
- Εργασία με τη γνώση, την τεχνολογία, την πληροφορία
- Εργασία εντός της κοινωνίας και με αυτήν.

Πλαίσιο ικανοτήτων

Οι εκπαιδευτικοί:

- Διδάσκουν διαθεματικές ικανότητες, όπως οι αναφερόμενες στη σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες.
- Στηρίζουν την ανάπτυξη της πλήρους και διά βίου μαθησιακής αυτονομίας των νέων.
- Δημιουργούν ένα ασφαλές και ελκυστικό σχολικό περιβάλλον, βασισμένο στον αμοιβαίο σεβασμό και στη συνεργασία.
- Διδάσκουν αποτελεσματικά σε ανομοιογενείς τάξεις μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και με ευρύ φάσμα ικανοτήτων και αναγκών, συμπεριλαμβανομένων των αναγκών ειδικής εκπαίδευσης.
- Συνεργάζονται στενά με τους συναδέλφους τους, με τους γονείς και με την ευρύτερη κοινότητα.
- Συμμετέχουν στην εξέλιξη του σχολείου ή του κέντρου επιμόρφωσης στο οποίο εργάζονται.
- Αποκτούν νέες γνώσεις και καινοτομούν μέσω της συμμετοχής τους στην αναστοχαστική πρακτική και στην έρευνα.
- Χρησιμοποιούν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στις διάφορες δραστηριότητες και στα καθήκοντά τους, καθώς και στην προσωπική τους συνεχή επαγγελματική εξέλιξη.
- Είναι ικανοί για αυτόνομη μάθηση στο πλαίσιο της διαδικασίας συνεχούς επαγγελματικής επιμόρφωσης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.

Αναστοχαστικές πρακτικές και έρευνα

- Συνεχίζουν να προβληματίζονται σχετικά με την πρακτική τους με συστηματικό τρόπο.
- Διεξάγουν έρευνα βασιζόμενη στη διδασκαλία.

- Ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους τα αποτελέσματα της διδακτικής και της ακαδημαϊκής έρευνας.
- Αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών τους και τις τροποποιούν ανάλογα.
- Αξιολογούν τις δικές τους ανάγκες επιμόρφωσης.

1.4. Η επιμόρφωση στην Ελλάδα

Τις τελευταίες δεκαετίες η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα απασχολεί τόσο την Πολιτεία όσο και τους εκπαιδευτικούς φορείς, γεγονός το οποίο φαίνεται και από τον μεγάλο αριθμό νομοθετικών ρυθμίσεων, αλλά και από τα αιτήματα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και επαγγελματική ανέλιξη. Η εξέλιξη του θεσμού της επιμόρφωσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με κριτήριο τους στόχους και την οργάνωσή του, μπορεί να διακριθεί σε τρεις χρονικές περιόδους:

1.4.α. Η επιμόρφωση κατά την περίοδο 1977 -1992

Κατά τη χρονική αυτή περίοδο η επιμόρφωση οργανώνεται και παρέχεται κυρίως από τις Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. Κατά την περίοδο αυτή η επιμόρφωση υπόκειται σε άμεσο έλεγχο από την πολιτική εξουσία, η οποία ελέγχει το διδακτικό προσωπικό και τα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία αγνοούν σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τα επιμορφωτικά προγράμματα έχουν μακρά διάρκεια (μονοετή προγράμματα) και επιτρέπουν συμμετοχή μικρού αριθμού εκπαιδευτικών (Γρόλλιος, 1998).

Από το 1985 μέχρι το 1992 υπάρχουν νομοθετικές ρυθμίσεις, χωρίς όμως να εφαρμόζονται. Το 1985 με τον Νόμο 1566/85¹, επιχειρείται μια πρώτη αποκέντρωση του θεσμού της επιμόρφωσης με την ίδρυση των Π.Ε.Κ., τα οποία όμως δεν λειτουργούν πριν από το 1992 (Μαυροειδής & Τύπας, 2001)². Σύμφωνα με τον Νόμο προτείνονται τρεις μορφές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών:

1. «Επιμόρφωση-Μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών» στον Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167 Α'/30-09-85).

2. Τα Π.Ε.Κ. ιδρύονται με τον Ν. 1566/85 και με την Υ.Α. Γ3/281/24.4.89 (ΦΕΚ 304 Β') καθορίζονται οι έδρες των δεκαέξι Π.Ε.Κ. Με την ίδια Υ.Α. καταργούνται οι Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., που συνεχίζουν όμως να λειτουργούν μέχρι την οριστική παύση τους την 1.9.1989. Τα Π.Ε.Κ. αρχίζουν, τελικά, να λειτουργούν μόλις το 1992, δηλαδή το διάστημα 1989-1992 δεν παρατηρείται καμιά επίσημη επιμορφωτική δραστηριότητα.

- α) εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιοριστών πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους,
- β) ετήσια επιμόρφωση για εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει 5ετή προϋπηρεσία, και
- γ) περιοδικές ταχύρρυθμες επιμορφώσεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, σε περιφερειακή ή και πανελλαδική κλίμακα, σχετικά με εκπαιδευτικές καινοτομίες.

Το 1992, με τον νέο Νόμο (Ν.2009/92 άρθρα 17 §3 και 6) επιχειρείται επάνοδος στον κεντρικό σχεδιασμό της επιμόρφωσης. Ενισχύεται ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην άσκηση επιμορφωτικής πολιτικής και ιδρύεται το Τμήμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα Π.Ε.Κ., που είναι οι βασικοί φορείς επιμόρφωσης, υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Παιδείας. Μετά από γνωμοδότηση του Π.Ι., με Υπουργική Απόφαση ορίζεται ο Πρόεδρος και τα μέλη του πενταμελούς Συντονιστικού Συμβουλίου κάθε Π.Ε.Κ. (Διευθυντής, Υποδιευθυντές, εκπρόσωποι διδασκόντων), η διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η μορφή τους και το Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο όμως δεν συνδέεται με τη βασική εκπαίδευση ούτε με την έρευνα (Μαυρογιώργος, 1994).

1.4.β. Η επιμόρφωση κατά την περίοδο 1992 – 1995

Η περίοδος αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως μεταβατική από τα ελεγχόμενα από την πολιτική εξουσία μακρόχρονα επιμορφωτικά σεμινάρια με μικρή συμμετοχή εκπαιδευτικών, σε βραχυπρόθεσμα ελεύθερης επιλογής επιμορφωτικά σεμινάρια με μαζική συμμετοχή εκπαιδευτικών.

Το 1992, όπως προαναφέρθηκε, ισχυροποιείται ο κεντρικός ρόλος του Π.Ι. ως εθνικού φορέα για τον γενικό σχεδιασμό, συντονισμό και την παρακολούθηση της εφαρμογής της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση πραγματοποιείται από τα Π.Ε.Κ., τα οποία έχουν αυτοτελή διοίκηση. Αυτό διευκολύνει την απορρόφηση και την απευθείας χρηματοδότηση της επιμόρφωσης από το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Τα επιμορφωτικά προγράμματα προτείνονται από το Π.Ι., ενώ την ευθύνη λειτουργίας και εφαρμογής τους την έχουν τα κατά τόπους Π.Ε.Κ., τα οποία λειτουργούν για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 1992-93. Υλοποιούνται τρίμηνα υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα σε 14 Π.Ε.Κ. ανά την Ελλάδα. Στη φάση αυτή διατηρείται ο άμεσος έλεγχος από την πολιτική εξουσία, μειώνεται η διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά αυξάνεται ο αριθμός των επιμορφουμένων (Γρόλλιος, 1998).

1.4.γ. Η επιμόρφωση κατά την περίοδο 1995-έως σήμερα

Το 1995 αναστέλλεται η ισχύς του Π.Δ. 250/92 και με τις Υπουργικές Αποφάσεις Γ2/3222/29-3-95 και Γ2/7578/12-10-95 εισάγεται ο θεσμός των ευέλικτων προγραμμάτων επιμόρφωσης σε πιλοτική μορφή, ενώ αναγνωρίζεται για πρώτη φορά η ανάγκη χαρτογράφησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Το ακαδημαϊκό έτος 1995-96 αρχίζει η δεύτερη φάση λειτουργίας των Π.Ε.Κ., κατά την οποία μειώνεται ο έλεγχος από την πολιτική εξουσία, αναπτύσσονται βραχυπρόθεσμα, αμειβόμενα, ελεύθερης επιλογής επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν στον ελεύθερο χρόνο τους, και παρατηρείται αύξηση της συμμετοχής τους (Γρόλλιος, 1998). Το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων αφορά σε ένα μαθησιακό αντικείμενο, το οποίο σχεδιάζει μια ομάδα επιμορφωτών και προτείνεται από τα Π.Ε.Κ. στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιλέγουν.

Από το 1996 έως και το 1999 η επιμόρφωση ενισχύεται και χρηματοδοτείται από το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι. Κατά την περίοδο αυτή υπάρχει ποικιλία επιμορφωτικών προγραμμάτων (εισαγωγική, ενδοσχολική, ταχύρρυθμη, μέσης διάρκειας), ενώ επιχειρείται η χαρτογράφηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών καθώς και η μελέτη θεσμικών πλαισίων επιμόρφωσης (Γκόλιαρης, 1998).

Τα επόμενα χρόνια, από τις προσπάθειες ανάπτυξης επιμορφωτικών σεμιναρίων απουσιάζουν η δια βίου και η εξ αποστάσεως επιμόρφωση, η αυτο-επιμόρφωση καθώς και η ενδοσχολική. Επιπλέον απουσιάζει παντελώς η ετήσια επιμόρφωση. Φαίνεται να υπάρχει διάσταση ανάμεσα στα ζητούμενα της επιμόρφωσης και στα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ οι επιμορφούμενοι προέρχονται κυρίως από τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς (Μαυροειδής & Τύπας, 2001).

1.4.δ. Η επιμόρφωση σήμερα

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα διακρίνεται, ανάλογα με τον χαρακτήρα της, σε υποχρεωτική και προαιρετική.

Οι μορφές υποχρεωτικής επιμόρφωσης που καθορίζονται από το άρθρο 1 του Π.Δ. 250/92 είναι οι παρακάτω:

- Εισαγωγική επιμόρφωση, διάρκειας μέχρι τεσσάρων μηνών για τους υποψήφιους προς διορισμό εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

- Περιοδική επιμόρφωση σε δύο επιμορφωτικούς κύκλους κάθε ακαδημαϊκό έτος, διάρκειας μέχρι τρεις μήνες για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.
- Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας, από 10 ως 100 ώρες για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και ως 200 ώρες για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονάδες Ειδικής Αγωγής.

Πρέπει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο των ειδικών αναγκών των εκπαιδευτικών προβλέπονται επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν στην επιμόρφωση:

- των Στελεχών της Εκπαίδευσης (2986/02),
- των εκπαιδευτικών της ιδιωτικής εκπαίδευσης (άρθρο 7 Π.Δ. 250/92),
- των ομογενών που υπηρετούν ως αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού (άρθρο 8 του παραπάνω Π.Δ.),
- των εκπαιδευτικών της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης (άρθρο 9) και
- των εκπαιδευτικών στα πλαίσια των ευρωπαϊκών προγραμμάτων Comenius, Lingua, Arion, E.Π.Ε.Α.Ε.Κ., Κοινωνία της Πληροφορίας.

Υλοποιούνται επίσης ειδικά σεμινάρια, προαιρετικού κυρίως χαρακτήρα (π.χ. για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Υ.Α. 57905 / 04.06.02), που ικανοποιούν διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών και αφορούν σε θέματα όπως: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Αγωγή του Καταναλωτή, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Ειδική Αγωγή, Ισότητα των Φύλων, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός κ.ά.

Τέλος, φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι: το Π.Ι., τα Π.Ε.Κ., τα Α.Ε.Ι., τα Τ.Ε.Ι., οι σχολικές μονάδες ή Δίκτυα Σχολείων, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, το Ε.Α.Π., η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (πρώην Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών, επιστημονικά κέντρα ή Ινστιτούτα των συνδικαλιστικών φορέων (π.χ. Ν. 1824/88 Άρθρο 12 κ.ά.).

Η αποτίμηση των μέχρι σήμερα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων επισημαίνει ελλείψεις, αδυναμίες και προβλήματα. Οι σχετικές μελέτες διαπιστώνουν θετική στάση των εκπαιδευτικών στην ανάγκη επιμόρφωσης, αλλά συγχρόνως αμφισβητούν την ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης, εντοπίζουν προβληματικές περιοχές, όπως ο σχολιοκεντρικός χαρακτήρας, η συγκεντρωτική λειτουργία, η διάσταση ανάμεσα στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα εφαρμοζόμενα προγράμματα, προβλήματα επιμορφωτικού υλικού, επιμορφωτών κ.ά.

(Π.Ι., Τμήμα Επιμόρφωσης-Αξιολόγησης, 2005, Παπαναούμ, 2003, Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000 κ.ά.).

1.5. Κριτική ανασκόπηση και προβληματισμοί

Από την προηγηθείσα ανάλυση φαίνεται ότι η επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δίνει έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ως προωθητικής δύναμης στις αναδυόμενες κοινωνίες της μάθησης. Στην προοπτική αυτή εντοπίζονται μερικά κρίσιμα ζητήματα προς διερεύνηση στην ελληνική πραγματικότητα, τα οποία μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

- α. Υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα ενίσχυση των ευκαιριών/ κινήτρων του επαγγέλματος. Συνεχής βελτίωση των ικανοτήτων και προσόντων των εκπαιδευτικών και διεύρυνση του ρόλου τους ως σχεδιαστών, διαμορφωτών και προωθητών της μάθησης.
- β. Ανάπτυξη της δια βίου επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με έμφαση στα μεταβαλλόμενα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων, στις επιπτώσεις των Νέων Τεχνολογιών, στην πολυμορφία του μαθητικού δυναμικού, στους νέους τρόπους μάθησης, στις επιδράσεις των κοινωνικο-πολιτισμικών περιβαλλόντων κ.ά.
- γ. Μελέτη των τρόπων σύνδεσης της επιμόρφωσης με τη σχολική πράξη και γενικότερα με τη βελτίωση της μάθησης και του μορφωτικού περιβάλλοντος των σχολείων.
- δ. Τέλος, χρειάζεται ιδιαίτερα να διερευνηθούν η επαγγελματική επιμόρφωση ως διαδικασία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε όλες τις φάσεις της, καθώς και οι οργανωσιακές μεταβολές του συστήματος της επιμόρφωσης. Ειδικότερα, χρειάζεται να διερευνηθούν θέματα όπως οι διαδικασίες μεταβίβασης αρμοδιοτήτων στις τοπικές κοινότητες/ σχολικές μονάδες, ο σχεδιασμός, η αξιολόγηση, η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών, τα κριτήρια ποιότητας, οι μηχανισμοί υποστήριξης κ.ά.

Τα παραπάνω ζητήματα διαμορφώνουν ένα ευρύ ερευνητικό πλαίσιο. Στόχος της ενότητας αυτής είναι να εστιάσει σε ερευνητικές όψεις που συνδέονται με την ποιότητα της επιμόρφωσης. Μερικές πλευρές ενός πλαισίου δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης περιλαμβάνουν:

- Χαρτογράφηση/ ανάπτυξη της επαγγελματικής επιμόρφωσης:
 - αξιολόγηση των υπαρχόντων προγραμμάτων επιμόρφωσης,

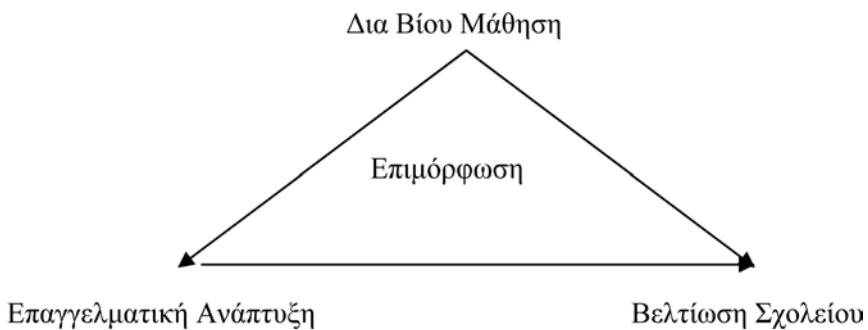
- αξιοποίηση των αποτελεσματικών εμπειριών/ καλών πρακτικών,
- καταγραφή, υποστήριξη και επέκταση προγραμμάτων με βάση τις σχετικές μελέτες και τα αποτελέσματα των ερευνών.
- Επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών:
 - αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους,
 - εκπόνηση πλαισίου επαγγελματικών ρόλων/ προσόντων/ αρμοδιοτήτων/ προοπτικών του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.
- Σύστημα διασφάλισης της ποιότητας των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων:
 - αρχές και κριτήρια ποιότητας,
 - πιστοποιήσεις προσόντων, με ιδιαίτερη έμφαση στις μεθόδους αξιολόγησης μέσω φακέλου και μέσω εφαρμογής σχεδίων βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.
- Σύνδεση των παραπάνω με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:
 - διαδικασίες/ κριτήρια/ μεθοδολογίες σχεδιασμού, οργάνωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης προγραμμάτων,
 - ανίχνευση εμποδίων και έλεγχος συμβατότητας με τις άλλες παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου.
- Επιμορφωτικές πρακτικές και πρότυπα:
 - σύνδεση επιμόρφωσης με σχολική πράξη, αξιοποίηση μεθόδων έρευνας δράσης, σχεδίων δράσης κ.ά.,
 - σύνδεση της επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών με τις μορφές επιμόρφωσης (εισαγωγική, περιοδική, μετεκπαίδευση στελεχών κ.ά.),
 - διερεύνηση εφαρμογής σπονδυλωτών προγραμμάτων σε μια διαβίου προοπτική,
 - αναγνώριση-αντιστοίχιση ικανοτήτων που αποκτήθηκαν σε άτυπα και μη τυπικά περιβάλλοντα.
- Μηχανισμοί καταγραφής-τεκμηρίωσης-διάδοσης επιμορφωτικών δραστηριοτήτων:
 - συστηματική πληροφόρηση για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων,
 - δημοσιοποίηση και διάδοση των επιμορφωτικών δράσεων και των σχετικών υλικών με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών,
 - ψηφιακή βάση δεδομένων, για την ανάπτυξη κοινοτήτων/ δικτύων επιμορφωτικών δράσεων και εκπαιδευτικής έρευνας με εφαρμογή στα σχολεία (συνεργατικό περιβάλλον επιμορφωτικών δράσεων βασισμένο στο διαδίκτυο).

II. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

1. Το πλαίσιο της έρευνας

Στο κείμενο που ακολουθεί αναλύονται τα δεδομένα της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας για την επιμόρφωση. Τα δεδομένα αυτά προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς, Σχολικούς Συμβούλους, Διευθυντές σχολικών μονάδων και Υπευθύνους Σχολικών Δραστηριοτήτων (ποσοτική έρευνα), και από τις κατευθύνσεις των ερωτημάτων κατά τις συνεντεύξεις (ποιοτική έρευνα). Η διαμόρφωση των παραπάνω ερωτήσεων της έρευνας στηρίχθηκε στη βιβλιογραφική μελέτη της επιμόρφωσης (κεφάλαιο I). Με βάση τη μελέτη αυτή η υπόθεση εργασίας της έρευνας για την ποιότητα της επιμόρφωσης είναι ότι αυτή συναρτάται με την επαγγελματική μάθηση, και ειδικότερα με την ενίσχυση του έργου και του ρόλου των εκπαιδευτικών ως σχεδιαστών του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία, ως διαμορφωτών των σχολικών περιβαλλόντων και ως δημιουργών της επαγγελματικής/ εκπαιδευτικής τους διαδρομής. Πιο συγκεκριμένα, η ποιότητα της επιμόρφωσης συνδέεται με τρεις συμπληρωματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (βλ. σχήμα):

- την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών,
- τη δια βίου διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια και σε κάθε χώρο της εκπαιδευτικής ζωής,
- τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης με τη συμβολή της δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης.



Η υπόθεση αυτή διερευνάται μέσω επικεντρωμένων ερωτημάτων που αφορούν:

- στον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από επιμορφώσεις

στις οποίες συμμετείχαν και στον εντοπισμό προβλημάτων και εμποδίων,

- στα περιεχόμενα και στις μεθοδολογίες της επιμόρφωσης που θεωρούν καταλληλότερες,
- στην οργάνωση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων (χρόνος, διάρκεια, μορφές κ.ά.) και
- στη σύνδεση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με την επαγγελματική εξέλιξη και τη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών σε αυτήν.

Τα ερωτήματα αυτά αποτέλεσαν τη βάση για τη διαμόρφωση συγκεκριμένων ερωτήσεων, οι οποίες ενσωματώθηκαν στα ερωτηματολόγια που απευθύνθηκαν στις ομάδες ερωτωμένων. Τις απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές θα αναλύσουμε στην πρώτη ενότητα του δεύτερου μέρους. Στην ανάλυση αξιοποιούμε επίσης τα δεδομένα της ποιοτικής ανάλυσης, για μια μεγαλύτερη εμβάθυνση και ερμηνεία των απαντήσεων. Για λόγους οικονομίας της παρουσίασης η ανάλυση επικεντρώθηκε σε ζητήματα που κρίθηκαν ως τα πλέον σημαντικά.

Στη δεύτερη ενότητα του β' μέρους περιλαμβάνονται τα συμπεράσματα της έρευνας για την επιμόρφωση και εντοπίζονται τομείς και ζητήματα που χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση.

2. Ανάλυση δεδομένων

2.1. Βαθμός ικανοποίησης και δυσκολίες

Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα από την αρχή της επαγγελματικής σας σταδιοδρομίας;

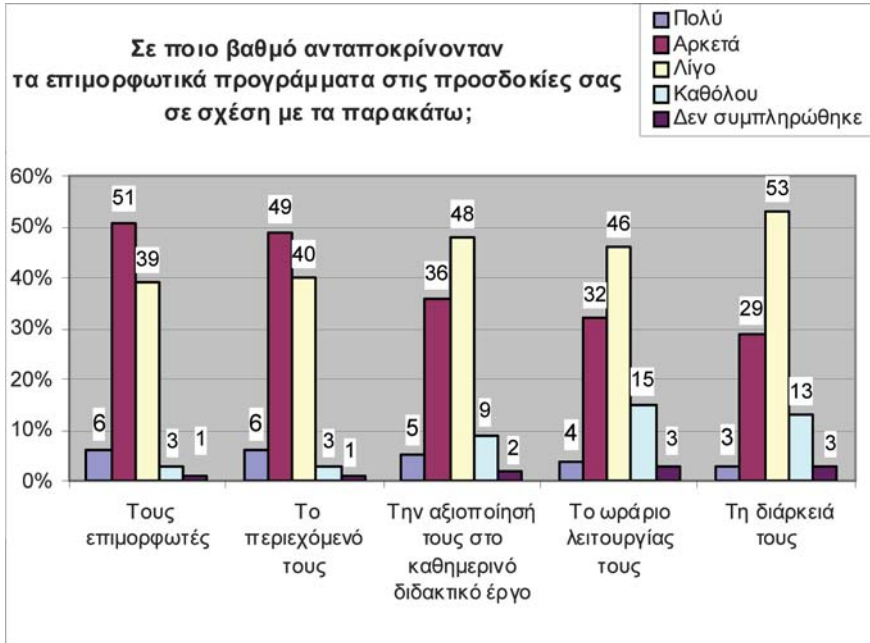
Ναι	90%
Όχι	8%
ΔΞ / ΔΑ	0%
ΔΕΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΘΗΚΕ	2%

Εκπαιδευτικοί

Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών έχει επιμορφωθεί. (90%).

Από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν πολλά χρόνια να συμμετάσχουν σε επιμόρφωση, πολλοί από την αρχή της καριέρας τους, ή έχουν παρακολουθήσει βραχείας διάρκειας σεμινάρια, τα οποία δεν θεωρούν ότι είχαν καθοριστική σημασία, «ελάχιστα πράγματα μας πρόσφεραν». Οι περισσότεροι ερω-

τόμενοι εντόπισαν έλλειμμα στην παροχή επιμόρφωσης: «Δεν γίνονται προγράμματα, τα τελευταία χρόνια δεν γίνεται πουθενά επιμόρφωση, δεν υπάρχουν οργανωμένα, εκτός από αυτά που αφορούν στους νεοδιόριστους».



Εκπαιδευτικοί

Για τους επιμορφωτές και το περιεχόμενο εμφανίζεται σχετικά υψηλό ποσοστό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (πολύ και αρκετά), δηλαδή 57% και 55% αντίστοιχα. Υπάρχει όμως σχετικά μεγάλο ποσοστό (43% και 45%) που έχει σαφώς μεγαλύτερες απαιτήσεις. Σε σχέση με το περιεχόμενο είναι διαμοιρασμένο το αποτέλεσμα, με μεγάλα ποσοστά στη μεσαία κλίμακα. Τα ερωτήματα όμως που αποτυπώνουν τον βαθμό αξιοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων στο καθημερινό διδακτικό έργο, τη διάρκεια και το ωράριο λειτουργίας συγκεντρώνουν πολύ υψηλότερα ποσοστά αρνητικών κρίσεων (λίγο και καθόλου 57%, 61% και 66% αντίστοιχα). Στο ερώτημα απάντησε το 99% των εκπαιδευτικών. Τα ερωτήματα όμως που αποτυπώνουν τη συνάφεια της επιμόρφωσης με την καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, τη διάρκεια και το ωράριο λειτουργίας συγκεντρώνουν πολύ υψηλότερα ποσοστά αρνητικών κρίσεων.

Οι προφορικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των Στελεχών δια-

φώτισαν ιδιαίτερα τα ποσοτικά αποτελέσματα. Ειδικότερα στο θέμα των επιμορφωτών επισημαίνεται ότι «οι επιμορφωτές πρέπει να είναι προβεβλημένες προσωπικότητες» και «να έχουν αποδεδειγμένα προσόντα». Η διαπίστωση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί «τρέφουν υψηλότερες προσδοκίες» ως προς την ποιότητα των επιμορφωτών.

Σε σχέση με το περιεχόμενο επιβεβαιώνονται, επίσης, οι υψηλότερες προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Εκδηλώνονται με εκφράσεις όπως: «πιο εξειδικευμένες, εστιασμένες σε ένα ζήτημα και όχι γενικόλογες επιμορφώσεις», «με συγκεκριμένους στόχους», «εφαρμόσιμα μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων», «εμβάθυνση και διεξοδική μελέτη και όχι επιφανειακή προσέγγιση».

Ήδη από τις παραπάνω απαντήσεις επιβεβαιώνεται «η έλλειψη σύνδεσης θεωρίας και πράξης». Δεν υπήρχε σχολείο στο οποίο να μην τονίστηκε η έλλειψη αυτή, η οποία επιβεβαιώνεται στη συνέχεια σε επόμενο ερώτημα, που αφορά στις προτεινόμενες δραστηριότητες. Το ωράριο της επιμόρφωσης αποτελεί επίσης πρόβλημα είτε λόγω απόστασης είτε λόγω αυξημένων υποχρεώσεων. Σε ερώτηση για την επιμόρφωση τα Σαββατοκύριακα, η απάντηση ήταν κατηγορηματικά όχι. Η διάρκεια, με βάση τις συνεντεύξεις, κρίνεται μικρή και ο χρόνος ανεπαρκής για την πραγμάτευση των επιμορφωτικών θεματικών. Γενικά, το έλλειμμα στην ποιότητα και στην ικανοποίηση επιμορφωτικών αναγκών χαρακτηρίστηκε ως «αντικίνητρο για την παρακολούθηση των προγραμμάτων».



Μπορεί κανείς να συναγάγει από τις απαντήσεις ότι παραμένει ζητούμενο για την επιμόρφωση η ανάγκη της σύνδεσής της με τις ανάγκες, τους χρόνους και τους ρυθμούς λειτουργίας των σχολείων. Η επιμόρφωση φαίνεται ότι είναι, σε μεγάλο βαθμό, ένα «εξωτερικό» στοιχείο που δεν έχει ενταχθεί οργανικά στη σχολική ζωή και στη ζωή των εκπαιδευτικών.

Εκπαιδευτικοί

Η έλλειψη χρόνου αναδεικνύεται ως η βασική δυσκολία που έχουν οι εκπαιδευτικοί (57%), και ακολουθεί με μεγάλη διαφορά η ελλιπής πληροφόρηση (39%) και οι περιορισμένες θέσεις (36%). Επισημαίνεται ότι μόνον ο ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς αντιμετωπίζει δυσκολίες από την υπηρεσία, ενώ δύο στους δέκα δεν αντιμετώπισαν δυσκολία (21%). Ειδικότερα για το ποσοστό αυτό απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση, ανάλογα με το εάν οι ερωτώμενοι είχαν παρακολουθήσει κυρίως υποχρεωτικά ή προαιρετικά σεμινάρια εκτός ωραρίου.

Οι προφορικές συνεντεύξεις ανέδειξαν περισσότερο τις παραπάνω τάσεις. Ενδεικτικές είναι παρατηρήσεις όπως «*η επιμόρφωση να έχει εξακτίωση σε κάθε σχολείο*» και «*ανάγκη αποκέντρωσης σε κάθε σχολείο*». Για την πληροφόρηση αναφέρθηκε ότι «*οι εγκύκλιοι δεν είναι αποτελεσματικός τρόπος ενημέρωσης*».

Σε πολλά σχολεία διατυπώθηκε η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν επισταμένως τη συμμετοχή σε σεμινάρια, είτε λόγω απογοητευτικής προγενέστερης εμπειρίας είτε λόγω των δυσκολιών που αναφέρθηκαν. Αξίζει να επισημανθεί ότι πολλοί αναφέρθηκαν σε αδράνεια των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτόν προτείνουν, εκτός των άλλων, την ευαισθητοποίηση και την παροχή κινήτρων.

Δεν πρέπει να αγνοηθεί ότι πολλοί τόνισαν την προσωπική επαγγελματική ευθύνη ως παράγοντα συμμετοχής. Αναφέρθηκε συγκεκριμένα ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών είναι περισσότερο «*συνειδητοποιημένος*» για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και προσέρχεται σε αυτήν, αλλά, όπως τόνισε Σχολικός Σύμβουλος, ίσως «*αυτοί να είναι εκείνοι που έχουν τις λιγότερες επιμορφωτικές ανάγκες*».

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται το πρόβλημα έλλειψης χρόνου για την επιμόρφωση, λόγω του ασφυκτικού σχολικού προγράμματος, των μετακινήσεων για την παρακολούθηση, των γεωγραφικών αποστάσεων αλλά και της έλλειψης κινήτρων ενεργοποίησης. Η πληροφόρηση επίσης θεωρείται ανεπαρκής και περιορίζεται μόνο σε εγκυκλίους, χωρίς να συνοδεύεται και από άλλα μέσα παρότρυνσης των εκπαιδευτικών.

Η γενική εικόνα είναι η αναγκαιότητα συνδυασμού ατομικής πρωτοβουλίας και συστηματικής υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία ωστόσο θεωρείται ότι απουσιάζει.

2.2. Περιεχόμενα και μεθοδολογίες



Εκπαιδευτικοί

Οι τρεις δραστηριότητες που κατά κύριο λόγο επιλέγονται είναι αυτές που σχετίζονται με τη συζήτηση προβλημάτων (83%), τον συνδυασμό θεωρίας και πράξης (74%) και την παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών (67%). Η συνεργασία σε ομάδες επίσης επελέγη από τους μισούς εκπαιδευτικούς, ενώ οι ατομικές εργασίες και οι εισηγήσεις από τον επιμορφωτή επελέγησαν από πολύ μικρό αριθμό (7% και 18% αντίστοιχα).

Σχολικοί Σύμβουλοι

Οι τρεις δραστηριότητες που προκρίνονται είναι η συζήτηση προ-

βλημάτων (66%), ο συνδυασμός επιμόρφωσης και εφαρμογής (76%) και η συνεργασία εκπαιδευτικών σε ομάδες (72 %).

Διευθυντές σχολικών μονάδων

Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων προτιμούν τις ίδιες δραστηριότητες, δηλαδή τη συζήτηση των προβλημάτων (82%), τον συνδυασμό επιμόρφωσης και εφαρμογής (81%) και τη συνεργασία εκπαιδευτικών σε ομάδες (62%).

Η παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών συγκεντρώνει ποσοστό 44%. Παρά τις πρώτες επιλογές, οι Διευθυντές επιλέγουν επίσης σε σχετικά υψηλά ποσοστά (24%), και πάντως υψηλότερα από εκείνα της ομάδας των εκπαιδευτικών (18%), «παραδοσιακές» μορφές επιμόρφωσης, όπως την εισήγηση από τον επιμορφωτή.

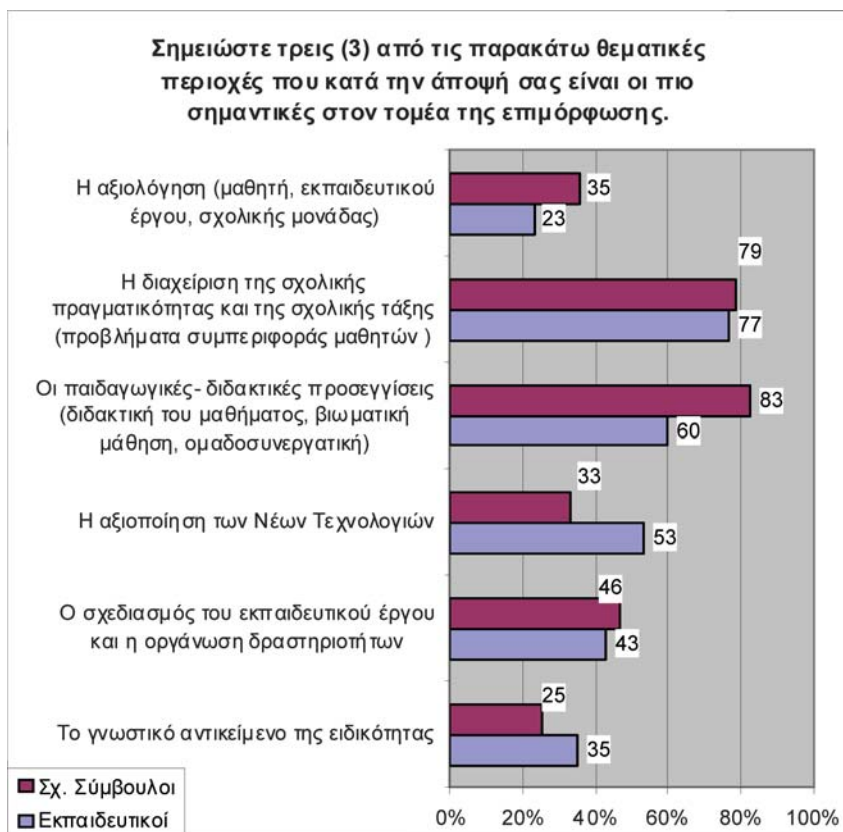
Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου, «η επιμόρφωση δεν πρέπει να έχει θεωρητικό χαρακτήρα όπως στο Πανεπιστήμιο (...), γιατί στο Πανεπιστήμιο μαθαίνουμε τα πράγματα θεωρητικά: (...) καμιά σχέση αυτά που κάνουμε εκεί με αυτά που βλέπουμε μπροστά μας εδώ (...). Όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις, η άποψη αυτή δεν συνιστά μείωση του ρόλου της θεωρητικής μάθησης και πολύ περισσότερο της σημασίας της στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά τονίζει την περιορισμένη αξία των θεωρητικών στερεότυπων που επαναλαμβάνονται σε επιμορφώσεις, «αποπλαισιωμένα» από τα σχολικά περιβάλλοντα, τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και τα προβλήματα της σχολικής πράξης.

Πολλές χαρακτηριστικές εκφράσεις όπως *«βιωματικού τύπου επιμόρφωση που συνδέεται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε στο σχολείο»*, *«πειραματισμός στο σεμινάριο»* συγκεκριμενοποιούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά την ποσοτική διάσταση της έρευνας. Από όλους ανεξαιρέτως τονίστηκε η ανάγκη ενεργού μάθησης, χωρίς να υποτιμάται και η σημασία της δειγματικής διδασκαλίας. Επίσης αναφέρθηκε ότι αποτελεί καλή πρακτική η εκπόνηση εργασιών από τους εκπαιδευτικούς σε μικρές ομάδες, με την ενεργή και διαρκή υποστήριξη των Σχολικών Συμβούλων.

Οι Διευθυντές επίσης έχουν ίδια άποψη, που συνοψίζεται στη δήλωση: *«να είναι πιο βιωματική και όχι θεωρητική, να είναι επιμόρφωση πάνω σε θέματα που άπτονται άμεσα των ενδιαφερόντων του εκπαιδευτικού και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα σχολείο. Το θεωρητικό είναι το πιο κουραστικό σεμινάριο, γιατί πολλά από αυτά που ακούμε στα σεμινάρια είναι πολύ μακριά από την πραγματικότητα των τάξεων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουμε»*.

Το συμπέρασμα από την ερώτηση αυτή είναι ότι και οι τρεις κατηγορίες των ερωτωμένων δεν υιοθετούν τις παραδοσιακές «μετωπικές επι-

μορφώσεις» ως κεντρική επιμορφωτική διαδικασία και προκρίνουν τις μεθοδολογίες που έχουν χαρακτήρα πρακτικής ανταπόκρισης και επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων, την επικέντρωση στο σχολείο και τις συνεργατικές μορφές επιμόρφωσης.



Εκπαιδευτικοί

Οι τρεις πλέον προτιμώμενες θεματικές περιοχές αναδεικνύουν και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών: η διαχείριση της σχολικής πραγματικότητας (77%), τα θέματα διδακτικής (60%) και οι Νέες Τεχνολογίες (53%). Μόνον ένας στους τρεις νιώθει την ανάγκη επιμόρφωσης σε γνωστικά θέματα του τομέα του. Απάντησε το 98%.

Σχολικοί Σύμβουλοι

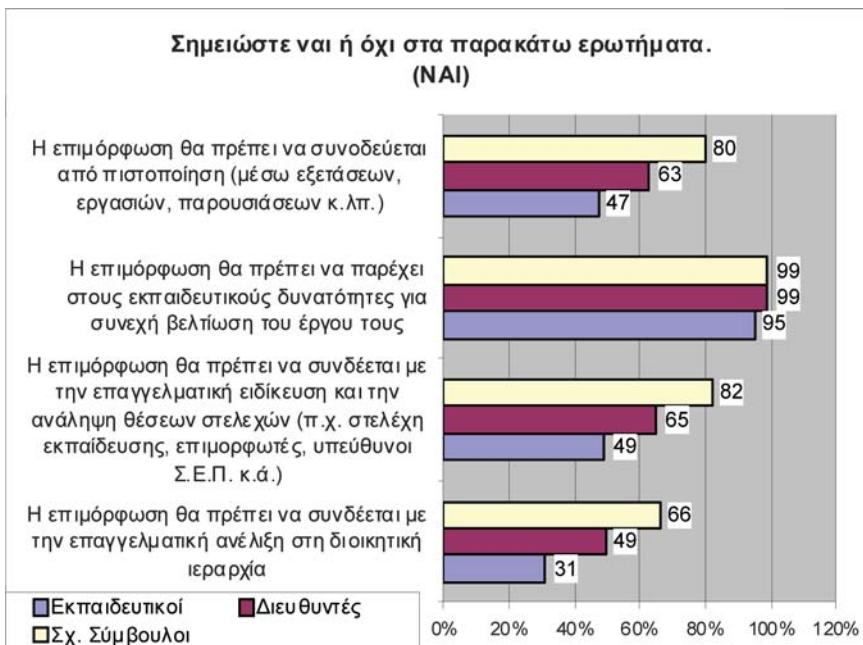
Οι πλέον προτιμώμενες θεματικές είναι οι παιδαγωγικές-διδακτικές προσεγγίσεις (83%), η διαχείριση σχολικής πραγματικότητας (79%) και, με διαφορά, ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού έργου (46%).

Οι προφορικές συνεντεύξεις επιβεβαίωσαν τα ποσοτικά αποτελέσματα, διότι σε όλες τις σχολικές μονάδες οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε «*ψυχοσύνθεση με βάση την ηλικία*», «*ψυχοπαιδαγωγική*», «*παιδοψυχολογία και διδακτική*», «*αντιμετώπιση παιδιών με ειδικά προβλήματα*» κ.ά.

Διευθυντής Γυμνασίου της Αττικής επισημαίνει ότι «*πολλοί συνάδελφοι έρχονται εδώ χωρίς να έχουν καμιά εμπειρία σε θέματα και Παιδαγωγικής και Διδακτικής· αυτό δεν είναι ό,τι καλύτερο για μια εκπαίδευση που προσδοκά να δώσει σε νέους στοιχεία και εφόδια που θα τους εξασφαλίσουν ένα καλύτερο αύριο*».

Το συμπέρασμα είναι ότι προκρίνεται η διαχείριση της σχολικής πραγματικότητας, η οποία είναι αντανάκλαση της πολυμορφίας του μαθητικού δυναμικού. Η παιδαγωγική/διδακτική ανταπόκριση στην πραγματικότητα αυτή αναδεικνύεται σε κεντρικό θέμα των σχολείων και κατά προέκταση της επιμόρφωσης. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διαπίστωση της σημασίας που έχει η μεθοδολογία της διδασκαλίας, ώστε να συμβάλλει στην αξιοποίηση της πολυμορφίας του μαθητικού δυναμικού. Η σημασία που αποδίδεται στις Νέες Τεχνολογίες είναι ενδεικτική της ανάγκης των σχολείων να ανταποκριθούν στα περιβάλλοντα με τα οποία οι σημερινοί μαθητές έχουν εξοικειωθεί στην καθημερινή τους ζωή.

2.3. Επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη



Εκπαιδευτικοί

Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση πρέπει να παρέχει ευκαιρίες για τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (95%). Η σύνδεση επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανέλιξης στη διοίκηση δεν φαίνεται να υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς (ναι 31%), ενώ η προσμέτρησή της για την ανάληψη θέσεων ειδίκευσης είναι επιθυμητή από έναν στους δύο (ναι 49%). Αντίστοιχα ποσοστά αποδοχής συναντά και η πιστοποίηση της επιμόρφωσης (ναι 47%). Επισημαίνεται ότι μόνο στο τελευταίο ερώτημα απάντησαν όλοι, ενώ στα άλλα τέσσερα απάντησε μόνο το 80%, γεγονός το οποίο χρειάζεται να διερευνηθεί περισσότερο.

Σχολικοί Σύμβουλοι

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό την αναγκαιότητα συμβολής της επιμόρφωσης στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (99%). Υψηλά ποσοστά αποδοχής συναντά και η σύνδεση της επιμόρφωσης με την ανάληψη εξειδικευμένης θέσης (82%) καθώς και με την ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (66%). Συμφωνούν επίσης σε μεγάλο βαθμό με την ανάγκη πιστοποίησης των προγραμμάτων (80%).

Διευθυντές σχολικών μονάδων

Η συντριπτική πλειοψηφία των Διευθυντών (99%) θεωρεί ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες για συνεχή βελτίωση του έργου τους.

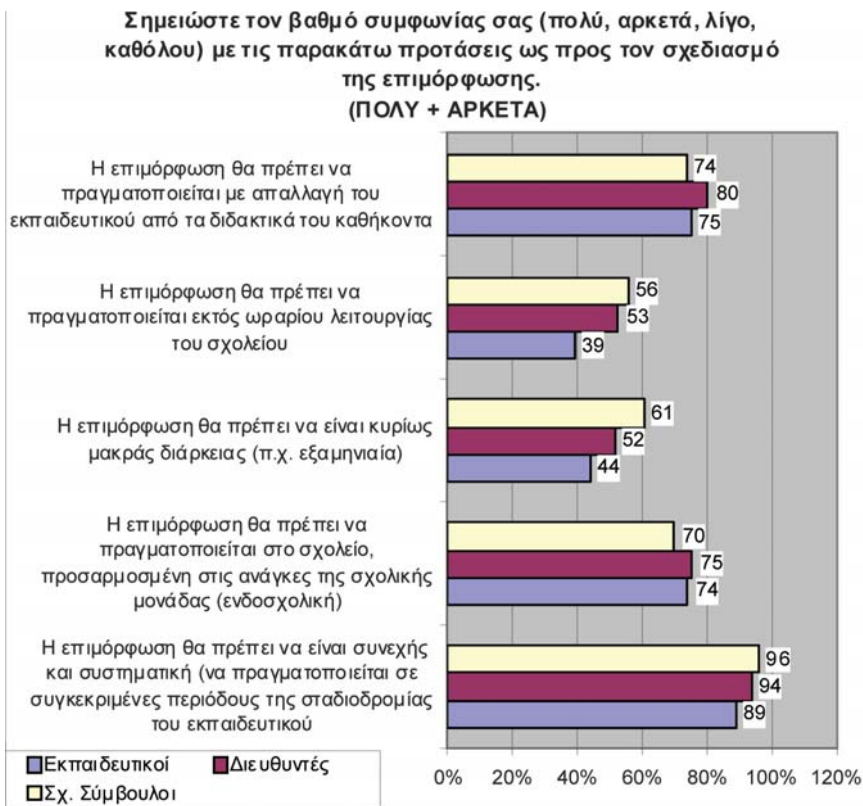
Οι απαντήσεις σχετικά με τη σύνδεση επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανέλιξης παρουσιάζονται διχασμένες (το 49% θεωρεί ότι πρέπει να συνδέεται, ενώ το 42% δεν συμφωνεί). Υψηλότερος είναι ο βαθμός συμφωνίας (65%) με τη σύνδεση επιμόρφωσης και ανάληψης εξειδικευμένων θέσεων στελεχών. Η πλειοψηφία των Διευθυντών (63%) συμφωνεί με τη διατύπωση ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να συνοδεύεται από πιστοποίηση, ενώ διαφωνεί το 29% και το 8% επιλέγει την απάντηση ΔΞ/ΔΑ.

Στην ποιοτική έρευνα δηλώθηκε κατηγορηματικά από όλους η ανάγκη παροχής ουσιαστικής βοήθειας για την αποτελεσματική ανταπόκριση του εκπαιδευτικού ρόλου σε εποχές μεγάλων και γρήγορων αλλαγών στον μαθητικό πληθυσμό, για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί είναι απροετοίμαστοι. Σε ελάχιστες συνεντεύξεις προτάθηκε από τους εκπαιδευτικούς η σύνδεση της επιμόρφωσης με την ιεραρχία-εξέλιξη. Από κάποιους Διευθυντές ειπώθηκε ότι η επαγγελματική ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία θα μπορούσε να λειτουργήσει ως κίνητρο για τη συμμετοχή στην επιμόρφωση: «είναι μειωμένο το ενδιαφέρον, γιατί δεν υπάρχουν κίνητρα».

Σχετικά με την πιστοποίηση Διευθυντές σχολείων υποστήριξαν την αναγκαιότητά της λέγοντας ότι: «η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι και ουσιαστική και θα πρέπει να είναι και υποχρεωτική για τον εκπαιδευτικό (...). Θέλω να πω όμως ότι πάντα όλες οι διαδικασίες επιμόρφωσης δεν είναι και τόσο σοβαρές, εντός ή εκτός εισαγωγικών· άλλοι συνάδελφοι κάνουν ουσιαστική επιμόρφωση και άλλοι δεν κάνουν».

Το συμπέρασμα είναι ότι η επιμόρφωση αντιμετωπίζεται ως ένα ουσιαστικό στοιχείο της συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, δεν είναι κυρίαρχη τάση στους εκπαιδευτικούς η σύνδεση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική ανέλιξη. Ειδικότερα για τη στάση αυτή μπορεί κανείς να εικάσει ότι απορρέει σε σημαντικό βαθμό από τη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αξιολογικές διαδικασίες. Στα στελέχη εμφανίζεται υψηλότερο ποσοστά αποδοχής. Το ζήτημα αυτό καθώς και η πιστοποίηση της επιμόρφωσης χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση, λόγω και των διαφορετικών απόψεων εκπαιδευτικών, Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών.

2.4. Οργάνωση επιμόρφωσης (συμμετοχή, χρόνος, χώρος και μορφές)



Εκπαιδευτικοί

Το γεγονός ότι η συνεχής και συστηματική επιμόρφωση είναι επιθυμία του 90% («πολύ» και «αρκετά») και η ενδοσχολική του 74% (πολύ και αρκετά) προσδιορίζει περισσότερο τον χαρακτήρα της επιμόρφωσης. Στο θέμα της διάρκειας οι απόψεις είναι διχασμένες, και με την εκτός ωραρίου επιμόρφωση φαίνεται να διαφωνεί μεγαλύτερο ποσοστό, 47% έναντι 39% που συμφωνεί. Η πλειονότητα θεωρεί ότι πρέπει να προβλέπεται απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα (75% «πολύ» και «αρκετά»). Στις ερωτήσεις αυτές εμφανίζεται σχετικά χαμηλό ποσοστό συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

Σχολικοί σύμβουλοι

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συμφωνούν σε υψηλό ποσοστό με τη συστηματική και συνεχή επιμόρφωση (85% «πολύ»). Στο πλαίσιο αυτής της απάντησης μπορούν να ερμηνευθούν και τα υψηλά ποσοστά, «πολύ» και «αρκετά», της «ενδοσχολικής» (69%), της «μακράς διάρκειας» (60%) και εκείνης «με απαλλαγή» (73%). Στο θέμα της λειτουργίας της επιμόρφωσης εκτός ωραρίου οι γνώμες διχάζονται και απαιτούν περαιτέρω ανάλυση.

Διευθυντές

Από τις απαντήσεις είναι εμφανές ότι η συντριπτική πλειονότητα («πολύ» και «αρκετά» 94%) συνηγορεί υπέρ μιας *συνεχούς* και *συστηματικής επιμόρφωσης*, η οποία θα πραγματοποιείται σε συγκεκριμένες περιόδους της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, και μάλιστα η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση, κατά τη γνώμη των Διευθυντών («πολύ» και «αρκετά» 80%), θα πρέπει να γίνεται υπό το καθεστώς απαλλαγής από τα διδακτικά καθήκοντα για τον χρόνο διάρκειας της επιμόρφωσης.

Το 75% των Διευθυντών συμφωνεί («πολύ» και «αρκετά») με την άποψη ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι ενδοσχολική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες του σχολείου. Με την άποψη ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι κυρίως μακράς διάρκειας (π.χ. 6 μήνες) συμφωνεί («πολύ» και «αρκετά») το 52% των Διευθυντών, ενώ το 27% συμφωνεί λίγο και το 14% διαφωνεί εντελώς. Τέλος, οι μισοί και πλέον Διευθυντές, ποσοστό 53%, συμφωνούν η επιμόρφωση να πραγματοποιείται εκτός ωραρίου λειτουργίας του σχολείου. Βέβαια ένα ποσοστό 38% διαφωνεί με αυτήν την άποψη και ίσως αυτά τα αποτελέσματα θα έπρεπε να ερμηνευτούν σε σχέση με την ύπαρξη απαλλαγής.

Και στην ερώτηση αυτή οι προφορικές απαντήσεις απέδωσαν με αναλυτικό τρόπο τα χαρακτηριστικά των επιθυμητών μοντέλων επιμόρφωσης. Είναι αξιοσημείωτο ότι για όλες τις ομάδες ερωτωμένων τα χαρακτηριστικά τα οποία αναφέρονται είναι η απαλλαγή («*απαλλαγή δεν σημαίνει ότι δεν θα εργαζόμαστε, διότι θα κάνουμε εργασίες, δειγματικές διδασκαλίες κ.ά.*») και η ανάγκη μακράς διάρκειας επιμόρφωσης σε συγκεκριμένα στάδια («*κάθε δέκα χρόνια*»). Πάντως όσοι συντάσσονται με αυτήν την άποψη θεωρούν ότι μόνον αυτή η μορφή της μακρόχρονης επιμόρφωσης, όταν είναι και συστηματική, μπορεί να είναι ουσιαστική και να βελτιώσει την ποιότητα του παρεχόμενου παιδαγωγικού έργου.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτυπώθηκε με φράσεις όπως: «*εσωτερική σε κάθε σχολείο*», «*να είναι συνδεδεμένη με τα ιδιαίτερα προβλήματα και όχι μαζική χωρίς διαφοροποίηση*», «*να είναι βιωματική και όχι θεωρητική*», «*να αποφεύγεται η παροχή γνώσεων, οι οποίες δεν λαμβάνουν υπόψη τους την πραγματικότητα των ελληνικών δημοσίων σχολείων και δεν μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη*» και ο επιμορφωτής να «*μπαίνει μέσα στην τάξη (...) και να κάνει πιλοτικές διδασκαλίες*».

Στο θέμα του ωραρίου δεν γίνεται αποδεκτή η εκτός ωραρίου επιμόρφωση, εφόσον δεν προβλέπεται και απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί και Διευθυντές ανέφεραν ως πλέον δόκιμο το μοντέλο της Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., το οποίο φαίνεται να είναι συμβατό με τις επιμέρους απαντήσεις/ χαρακτηριστικά.

Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης;

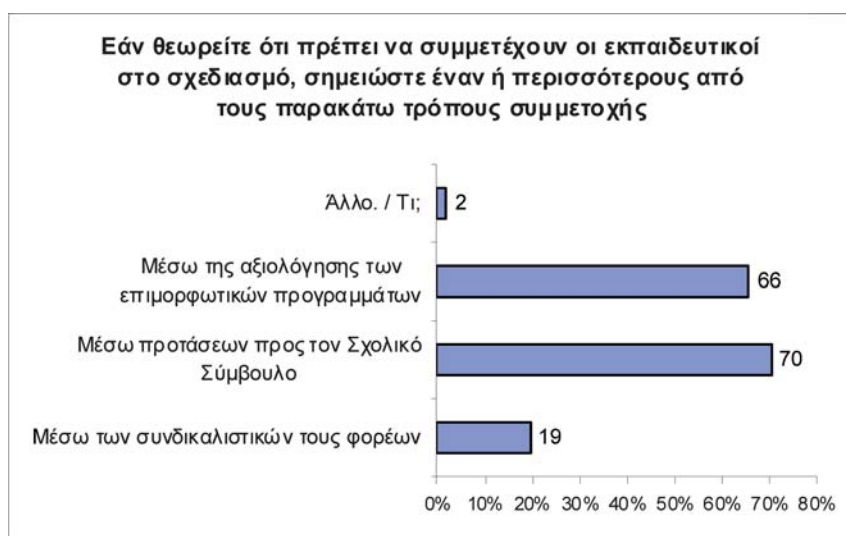
Ναι	93%
Όχι	5%
ΔΞ / ΔΑ	0%
ΔΕΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΘΗΚΕ	3%

Εκπαιδευτικοί

Από τον πίνακα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί απαραίτητη τη συμμετοχή τους στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης. Η βαρύτητα που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στη συμμετοχή επιβεβαιώνει τη σημασία της για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Και αυτό γιατί θεωρούν αναγκαίο οι επιμορφώσεις να παρέχουν τη δυνατότητα στην εκπαιδευτική κοινότητα να αποφασίζει σχετικά με το

περιεχόμενο, τις μεθοδολογίες και τις μορφές της επιμόρφωσης και να ανταποκρίνεται σε αυτά που θέλουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να μάθουν.

Οι απόψεις αυτές ενισχύονται από τις σχετικές έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους επιμόρφωση αυξάνει τα κίνητρα και την επιθυμία της μάθησης, ενισχύει τις πρακτικές διδασκαλίας στις σχολικές τάξεις, συμβάλλει στην ανάληψη νέων ρόλων και αρμοδιοτήτων και συντελεί σε πιο συνεργατικές μορφές σχολικής κουλτούρας.



Εκπαιδευτικοί

Το 70% θεωρεί τον Σχολικό Σύμβουλο ως τον πλέον κατάλληλο για να μεταφέρει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, και ακολουθεί η αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (66%) και στη συνέχεια οι συνδικαλιστικοί φορείς (19%).

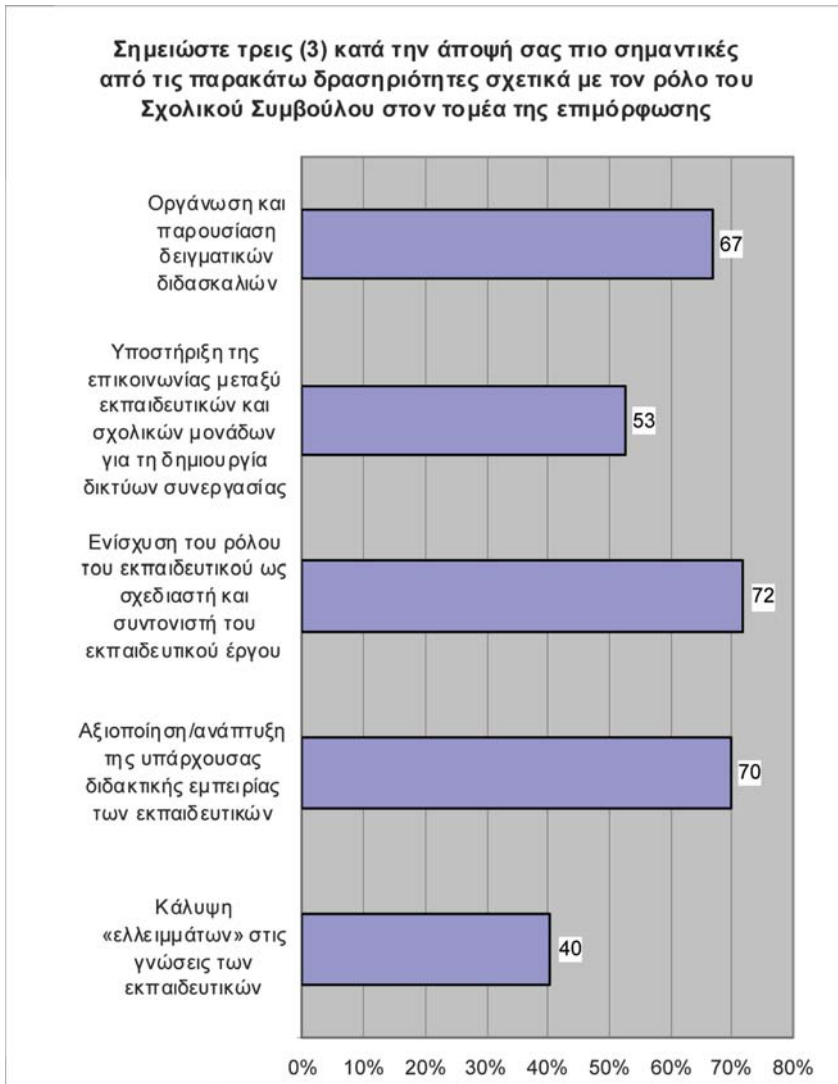
Από τις συνεντεύξεις στα περισσότερα σχολεία οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν υψηλές προσδοκίες από τον επιμορφωτικό ρόλο των Σχολικών Συμβούλων, παρά τις εμφανείς αδυναμίες των Συμβούλων να υποστηρίξουν ενεργά τους εκπαιδευτικούς λόγω του μεγάλου αριθμού των σχολείων ευθύνης τους. Η διαπίστωση αυτή ερμηνεύει το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που επιθυμεί να συμμετέχει στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης μέσω της συνεργασίας με τους Σχολικούς Συμβούλους.

Το συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία τη συμμετοχή τους στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης με διάφορους τρόπους,

δηλαδή μέσω των Σχολικών Συμβούλων, μέσω της αξιολόγησης των συγκεκριμένων προγραμμάτων από τους ίδιους, χωρίς να μπορεί να παραβλεφθεί και ο ρόλος των συνδικαλιστικών οργανώσεων.

Πάντως, η αναγκαιότητα του μηχανισμού αξιολόγησης και ανίχνευσης αναγκών δηλώθηκε ρητά, με την παρουσίαση συγκεκριμένων «καλών πρακτικών», αλλά και έμμεσα, από άλλες απαντήσεις από όλες τις κατηγορίες ερωτωμένων.

2.5. Σχολικοί Σύμβουλοι και επιμόρφωση



Σχολικοί Σύμβουλοι

Προβάδισμα έχουν οι δραστηριότητες: «ενίσχυση του εκπαιδευτικού ως σχεδιαστή» (72%), «αξιοποίηση/ανάπτυξη της υπάρχουσας διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών» (70%) και «οργάνωση και παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών» (67%).

Το αποτέλεσμα αυτό εκφράζει υψηλό βαθμό αποδοχής για τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως προωθητή ενεργών μεθόδων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που συνδέονται με τις διδακτικές τους εμπειρίες. Για τον λόγο αυτόν το μοντέλο που στηρίζεται στα «ελλείμματα» των εκπαιδευτικών δεν προκρίνεται ως κεντρικό στοιχείο των επιμορφωτικών δράσεων.

3. Διάλογος – Συμπεράσματα – Προοπτικές

Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε μπορούν να διατυπωθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα για κάθε ερώτημα της έρευνας και οι μελλοντικές προοπτικές στον τομέα της επιμόρφωσης.

3.1. Βαθμός ικανοποίησης και δυσκολίες

- Οι ερωτώμενοι έχουν θετική στάση ως προς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης. Θεωρούν επίσης την επιμόρφωση ως μια διαδικασία απαραίτητη *σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής* και αλληλένδετη με την επαγγελματική τους ιδιότητα. Θέτουν όμως σημαντικά ζητήματα για την υλοποίησή της στην πράξη.
- Κεντρικό πρόβλημα της επιμόρφωσης είναι η ανάγκη αποτελεσματικότερης *σύνδεσής της με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη σχολική πράξη*. Η διαπίστωση είναι ότι επικρατεί περισσότερο ο *θεωρητικός χαρακτήρας* που δεν εναρμονίζεται με τις ανάγκες της σχολικής πράξης.
- Σημαντικό εμπόδιο στη συμμετοχή στις επιμορφωτικές δράσεις είναι η *έλλειψη χρόνου* και η *έλλιπής πληροφόρηση*. Διαπιστώνεται ότι η επιμόρφωση δεν παρέχει επαρκή κίνητρα, είτε εξωτερικά είτε εσωτερικά (περιεχόμενα, μεθοδολογίες κ.ά.), για έναν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών.
- Γενικότερα υπάρχουν σημαντικά εμπόδια στην επιμόρφωση λόγω *έλλειψης ενός συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης*, ευαισθητοποίησης/πληροφόρησης και σύνδεσής της με τον χρόνο και τον χώρο της σχολικής ζωής. Εκτιμάται ότι οι ευκαιριακές επιμορφώσεις «μιας χρήσης» με τη μορφή έτοιμων επιμορφωτικών πακέτων δεν συμ-

βάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη. Δεν συμβαδίζουν με τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί οικοδομούν τις πρακτικές μάθησης.

3.2. Περιεχόμενα και μεθοδολογίες

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών για το περιεχόμενο και τις μεθοδολογίες της επιμόρφωσης επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση: οι ερωτώμενοι δίδουν προβάδισμα στις *ενεργές συμμετοχικές μορφές επιμόρφωσης, τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, τη σύνδεση επιμόρφωσης-σχολείου και την επίλυση σχολικών προβλημάτων.*

Ιδιαίτερα, οι ερωτώμενοι θέτουν ως κύριο θέμα της επιμόρφωσης *την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.* Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό, διότι θέτει ως κύριο θέμα της επιμόρφωσης τη διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού δυναμικού στο σχολείο. Συνάγεται, κατά προέκταση, η ανάγκη σύνδεσης της επιμόρφωσης με τα *τοπικά και τα ευρύτερα κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα.* Η διαχείριση της σχολικής πολυμορφίας αφορά τόσο στις παιδαγωγικές σχέσεις όσο και στις διδακτικο-παιδαγωγικές διαστάσεις των γνωστικών αντικειμένων, καθώς και στην αξιοποίηση των τεχνολογικών περιβαλλόντων στα οποία ζουν οι σημερινοί μαθητές. Ειδικότερα, *η εξοικείωση με τη διδακτική και παιδαγωγική διάσταση των γνωστικών αντικειμένων αναδεικνύεται σε βασικό ζητούμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.*

3.3. Οργάνωση επιμόρφωσης (συμμετοχή, χρόνος, χώρος και μορφές)

Αποτελεί βασικό σημείο συμφωνίας μεταξύ των ερωτωμένων η *συμμετοχή τους στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.* Από τους προτεινόμενους τρόπους ευνοείται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών μέσω των Σχολικών Συμβούλων και η αξιολόγηση των προγραμμάτων, και έπεται η συμμετοχή των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι αποδέχονται μια πολλαπλότητα μορφών, ώστε να αποτυπώνεται με τον καλύτερο τρόπο η συμμετοχή τους. *Η διάσταση αυτή χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση ως προς τις μεθοδολογίες και πιθανά εργαλεία για τη διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευτικών καθώς και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων.*

Όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις επικρατεί ένας απόλυτος διαχωρισμός μεταξύ χώρου και χρόνου της σχολικής ζωής και χώρου και χρόνου της επιμόρφωσης. Και τα δύο λειτουργούν ως δύο διαφορετικοί κόσμοι, χωρίς την αναγκαία συμβατότητα είτε ως προς τα περιεχόμενα είτε ως προς τις

οργανωσιακές πλευρές. Η μεγαλύτερη συνάφεια μεταξύ επιμόρφωσης και σχολικής ζωής είναι ένα επανερχόμενο θέμα σε αντίστοιχες έρευνες. Η αναζήτηση πιθανών απαντήσεων επικεντρώνεται στην ελκυστικότητα των προγραμμάτων και στη μεγαλύτερη εμπλοκή των σχολείων σε επιμορφωτικές δράσεις. Ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει επίσης να αποδοθεί στην αξιοποίηση της Νέας Τεχνολογίας (εξ αποστάσεως επιμόρφωση), με έμφαση στις απομακρυσμένες γεωγραφικά περιοχές.

Μια απάντηση στο πρόβλημα που συγκεντρώνει στην έρευνα την αποδοχή μεταξύ των ερωτωμένων είναι να θεωρηθεί η επιμόρφωση ως *υποχρεωτική, με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα*. Η πρόταση αυτή στηρίζεται στη θεώρηση της επιμόρφωσης ως *καθολικού δικαιώματος του εκπαιδευτικού η οποία προσμετράται στον εργασιακό του χρόνο*. Γενικότερα, από τη μελέτη των σχετικών απαντήσεων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν αρκεί η παροχή ευκαιριών επαγγελματικής μάθησης αλλά ότι οι ευκαιρίες αυτές πρέπει να είναι ελκυστικές και να συνοδεύονται από κίνητρα συμμετοχής και αύξησης της διάθεσης για επιμόρφωση. Η άποψη αυτή πρέπει να τύχει ιδιαίτερης προσοχής, διότι θέτει σημαντικά θέματα ως προς την επαναδιαπραγμάτευση της πολιτικής κινήτρων, τον εργασιακό χρόνο, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Σημαντική αποδοχή στην προοπτική αυτή έχει η απάντηση σχετικά με *την εστιασμένη στα σχολεία επιμόρφωση*. Και αυτή η πρόταση χρειάζεται περαιτέρω επεξεργασία, διότι θέτει μια σειρά από άλλα θέματα σχετικά με τη μεγαλύτερη ευελιξία των σχολείων ως προς τη διοίκηση, *την οργάνωση της σχολικής ζωής*, την εφαρμογή του σχολικού προγράμματος κ.ά.

3.4. Επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη

Υπάρχει καθολική σχεδόν αποδοχή της θέσης σχετικά με την επιμόρφωση ως βασικό στοιχείο *της συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών (δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη)*. Η βελτίωση πρέπει να είναι συνεχής, υποστηριζόμενη με τα κατάλληλα μέσα, να έχει μακροπρόθεσμο ορίζοντα, ώστε να συντελεί στην αλλαγή «των θεωριών δράσης» των εκπαιδευτικών. Η θεώρηση του εκπαιδευτικού ως δια βίου εκπαιδευομένου είναι αναγκαίο να λαμβάνει υπόψη διαστάσεις όπως είναι η σημασία των προγενέστερων διδακτικών εμπειριών των εκπαιδευτικών και η ανάγκη αναστοχασμού τους, η «πλαίσωση» της επιμόρφωσης στα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα, η διαμόρφωση μιας κουλτούρας αυτόνομης μάθησης κ.ά.

Εξίσου πολύ υψηλή αποδοχή συγκεντρώνει η πρόταση για *τη συνεχή επιμόρφωση και σε συγκεκριμένες περιόδους της επαγγελματικής σταδιοδρομίας*

των εκπαιδευτικών. Όπως τονίστηκε προηγουμένως, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ιδιαίτερα τη συστηματική επιμόρφωση αντί της αποσπασματικής. Επιπλέον επισημαίνουν την ανάγκη *διαφοροποίησης της επιμόρφωσης*, ώστε να καλύπτει τις διαφορετικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής.

Αντίθετα, υπάρχει μικρότερη ή μικρή συμφωνία σχετικά με τους άλλους τρόπους σύνδεσης της επιμόρφωσης με την επαγγελματική ανέλιξη, και ιδιαίτερα με τις μορφές που έχουν σχέση με *την καθιέρωση αξιολογικών διαδικασιών*. Το θέμα αυτό χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση ως προς τη σύνδεση της επιμόρφωσης με μορφές αξιολόγησης που σχετίζονται με την αξιολόγηση της ποιότητας των σχολικών μονάδων ή άλλες μορφές αξιολόγησης (π.χ. αξιολόγηση μέσω φακέλου/ portfolio).

Με βάση τα πορίσματα της έρευνας και την επεξεργασία των απαντήσεων που προέκυψαν από αυτήν, σε συνάρτηση με τα αρχικά ερωτήματα/ υποθέσεις, επιβεβαιώνεται η αλλαγή του περιεχομένου της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η μετατροπή του σε «επαγγελματική μάθηση». Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται η μετατόπιση από τη «μεταβίβαση πακέτων πληροφοριών» για το «τι πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί» στην προσέγγιση για το «τι ενισχύει, ενδυναμώνει και αναπτύσσει τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πράξης». Επιπλέον, ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτούν οι δια βίου μορφές επιμόρφωσης, οι οποίες επεκτείνονται σε όλη τη διάρκεια και σε κάθε χώρο της επαγγελματικής ζωής. Διαπιστώνεται επίσης η μετακίνηση από τις «μαζικές», «ομοιόμορφες» συνταγές παροχής επιμορφωτικών πακέτων σε πιο επικεντρωμένες, ευέλικτες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι μορφές αυτές συνδέονται με τα σχολεία και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και χαρακτηρίζονται από συνεργατικές, πολύμορφες διαδικασίες που στηρίζονται στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, χρειάζεται να δοκιμασθούν μορφές επιμόρφωσης που συνδυάζουν σύντομης διάρκειας επιμορφωτικά σεμινάρια με εφαρμογές σχεδίων εργασίας στα σχολεία (projects) και εν συνεχεία ανατροφοδότηση της αποκτηθείσας μαθησιακής εμπειρίας.

Από τα παραπάνω μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι οι αλλαγές στον τομέα της επιμόρφωσης δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν αποκομμένα από ευρύτερες εκπαιδευτικές αλλαγές. Αντίθετα, τα ευρήματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι αυτές πρέπει να αποτελέσουν τμήμα και να ενταχθούν σε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικών αλλαγών που να καλύπτει το σύνολο των παραμέτρων της ποιότητας που μελετάται στην παρούσα έρευνα.

3.5. Προοπτικές

Τα παραπάνω συμπεράσματα διαμορφώνουν ένα νέο πλαίσιο διερεύνησης της ποιότητας της επιμόρφωσης, πιθανόν μέσω ενός «παρατηρητηρίου», για θέματα όπως:

- Διαδικασίες και εργαλεία συστηματικής **διερεύνησης των αναγκών και των εμποδίων στην επιμόρφωση**
- Διαμόρφωση **προφίλ του εκπαιδευτικού επαγγέλματος**, συνεχώς ανανεούμενου και εξελισσόμενου
- Μελέτη της **επιμόρφωσης** σε σχέση με τις διαδικασίες της **σχολικής μάθησης**
- Πρακτικοί τρόποι σύνδεσης σχολείου και επιμορφωτικών δράσεων, **η επιμόρφωση πιο κοντά στα σχολεία**
- Σύστημα **επικοινωνίας/πληροφόρησης/συμβουλευτικής** σχετικά με τις επιμορφωτικές δράσεις
- Διοργάνωση **δικτύων επιμορφωτικών δράσεων - εφαρμογών** στα σχολεία και άντληση καλών πρακτικών εφαρμογής
- Συστηματική έρευνα των **μεθοδολογιών και πρακτικών** της επιμόρφωσης και ειδικότερα με την αξιοποίηση της Νέας Τεχνολογίας
- Αξιοποίηση της Νέας Τεχνολογίας με **τις εξ αποστάσεως μορφές επιμόρφωσης**, για την υπέρβαση των περιορισμών χρόνου και αποστάσεων
- Μελέτη των **συνεργατικών μορφών επαγγελματικής επιμόρφωσης** μέσω δικτύων συνεργασίας εκπαιδευτικών, σχολείων, επιμορφωτικών κέντρων, Πανεπιστημίων κ.ά.
- **Ανοικτός χώρος επαγγελματικής ανάπτυξης με τη σύνδεση των τυπικών μορφών επιμόρφωσης με τις άτυπες μορφές**
- Σύστημα διασφάλισης της ποιότητας των επιμορφωτικών δράσεων (**κριτήρια, μεθοδολογίες και διαδικασίες**).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρέου, Α. (1997). *Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 83-88.
- Cheng, Y. & Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5, (1), 22-31.
- Clement, M., & Vanderberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (2001). *Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice*. New York: Teachers College Press.
- Γρόλλιος, Γ. (1998). Τα «νέα» ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 44, 44-49.
- Δούκας, Χ., (2004). *Ανοιχτή μάθηση στην ανοιχτή κοινωνία*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.
- Darling -Hammond L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604
- Darling -Hammond, L. (1988). Policy and professionalism στο Lieberman A. (Ed.), *Building a professional culture in schools*. New York: Colombia University, 55-77.
- Darling Hammond, L. (1996). The quite revolution. Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53 (4), 4-10.
- Dudzinski, M., Roszmann-Millican, M., & Shank, K. (2000). Continuing professional development for special educators: reforms and implications for university programs. *Teacher Education and Special Education*, 23(2), 109-124.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Έκθεση της Επιτροπής, (2001), *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*. Βρυξέλλες, Ιανουάριος 2001.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Ανακοίνωση της Επιτροπής, (2002). *Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας*. Βρυξέλλες, Νοέμβριος 2002.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2005). *Κοινές Ευρωπαϊκές αρχές για τις ικανότητες και τα προσόντα των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες, Ιούνιος 2005.
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture, (2003). *Implementation of «Education & training 2010»*. Work programme, Working Group «Improving Education of Teachers and Trainers», progress report, November 2003.
- Ευρωπαϊκή Ένωση-Συμβούλιο, (2007). *Σχέδιο συμπερασμάτων του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών-μελών, συνεργαζομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες, 26 Οκτωβρίου 2007.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change στο Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds.), *Teacher Development and Education Change*. London: Falmer Press, 170-193.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84, 69-74.

- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. Στο Anderson, L. (Ed.). *International encyclopedia of teaching and teacher education (2nd ed)*. London: Pergamon Press.
- Grace, D. (1999). Paradigm lost (and regained). *Independent School*, 59(1), 54-57.
- Grimmett, P.P. & Neufeld, J. (1994) (Ed.). *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York Teachers: College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Hargreaves, D. H. & Hopkins, D. (1991). *The empowered school*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, Changing Times*. London: Cassell.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2003). *Designs of Learning*. Australia: Common Ground Publishing Pty Ltd.
- Lieberman, A.(1994). Teacher development: commitment and challenge. Στο Grimmett, P.P. & Neufeld, J. (Eds), *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York Teachers: College Press.
- Little, G.W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Ματθαίου, Δ. (1990). Θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης: Μελέτη της πιλοτικής εφαρμογής ταχύρρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων σε τρία Π.Ε.Κ. της χώρας κατά το χρονικό διάστημα Οκτ.1995-Ιουν.1996. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 7-30.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 19-26.
- Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με τον Νόμο 1566/85). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 147-154.
- Μπαγάκης, Γ. (1997). Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 26-29.
- Παντιδης, Σ. (1998). Προβλήματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στο παρόν και στο μέλλον. *Νέα Παιδεία*, 85, 14-21.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Π.Ι., Τμήμα Επιμόρφωσης-Αξιολόγησης, (2005). *Σχέδιο Πρότασης για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2004). «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*» - *Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβόνας*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1, 77-95.

- Schoen, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.